

地理科（社会科）の授業を保障する入試問題のあり方：大学入試センター試験「世界史」の批判的研究

著者	中切 正人
雑誌名	日本高校教育学会年報
号	12
ページ	33-44
発行年	2005-07
URL	http://hdl.handle.net/2241/00137039

地歴科（社会科）の授業を保障する入試問題のあり方

－大学入試センター試験「世界史」の批判的研究－

岐阜県立斐太高等学校 中切正人

【キーワード】社会科教育，歴史教育，世界史教育，テスト，大学入試センター試験

1 問題の所在と本研究の目的

教育に「教師の質」が問われているが，地方レベルの高校で地歴科を担当する教師は地域の進学校で「受験の世界史」を学んで大学に進学し，教職に至るルートが一般的である。彼らを育てる進学校では旧国公立大学への合格指導が優先され，二次試験で地歴・公民科を課す大学が極めて少ないことから，世界史担当者は多かれ少なかれ大学入試センター試験対策を中心とした授業を行わざるを得ない。そのセンター試験「世界史」では「知識」に偏重した出題がなされるため，進学校を卒業した教師の卵によって「暗記の世界史」教育が伝承されやすい現状を筆者は危惧している。また，いわゆる主要五教科の中では取り扱う対象の幅が最も広く抽象度も高いため，本来暗記よりも「考える」ことが重視されるはずの社会科（高校では，地歴科と公民科は一括りに社会科とみなされている。）が，社会科担当者の意に反し丸暗記教科として生徒・保護者・教師に認識されている事例には事欠かない。「英数国理社」という教科の序列は，英語から社会科へ向かって家庭学習の量が減少し，受験学習の開始時期が先送りとなり，丸暗記の必要性が増大する順番で，教科書で覚えたことがストレートに出題されやすい並びでもある。受験を含め社会科では丸暗記をすれば何とかなるテストが多いため，極端な場合は「内職」に従事して授業に参加しない生徒が自学自習だけで高得点を獲得する，といった苦い体験を持つ進学校の教師は多いのではなかろうか。さらに筆者は「語呂合わせ」の暗記テクニックが一部の生徒や保護者・教師に評価されたり，他教科を担当するHR担任が自身の大学受験体験をベースとして「ひたすら自力で覚える。」社会科学習法を生徒に指導する隣で，忸怩たる思いにかられたりした体験を持つ。

これらの状況を打破しようとして筆者は試行錯誤を続け，枝葉末節の史実の暗記にこだわることなく，シミュレーションを援用して「時代の本質」の理解を図る授業を試みてきたが⁽¹⁾，それではセンター試験の得点に直接結びつかないという現実や，「入試に対応しない指導」という外部（生徒・保護者・教師）からの批判に直面してきた。このように進学校の世界史担当教師は，高等学校学習指導要領の世界史Bの「3 内容の取り扱い」に明記してある「基本的な事項・事柄を精選して指導内容を構成」したり，「文化・文明などの概念，年代の表し方，時代や地域の区分などを把握させ」て，「1 目標」に掲げられている「歴史的思考力を培う」ことになかなか集中出来ない。教師の質の向上のためにも，教材研究には十分な時間を使って，出来るだけ多くの資料を分析・検討してから教材を提示し，政治史に偏らない様々な視点から歴史を総合的に見る眼や時代の本質を把握する力を養う授業を工夫したい。また，ある単元では生徒が調査研究する時間を確保し，その過程で調査の仕方や資料批判等の指導を加えてから生徒に発表の機会を与え，生徒同士が発表内容を検討しあう中で歴史的思考力を培わせたり世界史学習の意義を実感させたりしたい。しかし，現実にはセンター試験に合わせて，生徒の理解を度外視してでも，教師はす

すべての時代と地域について総花的に詳述しなければならない。加えて2004年度入試から、文系学部ではセンター試験で地歴・公民科から2科目受験が必須となり科目数が増えたため、公民科の授業時間増に反比例して世界史の時間数が減少した。これに、出題機会が増えてきた戦後史を含む膨大な暗記事項の解説が加算される。史実が積み重なるのが歴史の宿命である以上、センター試験が変わらない限り「暗記型」授業とそれに即したテストのスパイラルな関係が続き、教師の質は上がり歴史的思考力を培う世界史学習の意義も浸透しない。この悪循環をどう断ち切るか。

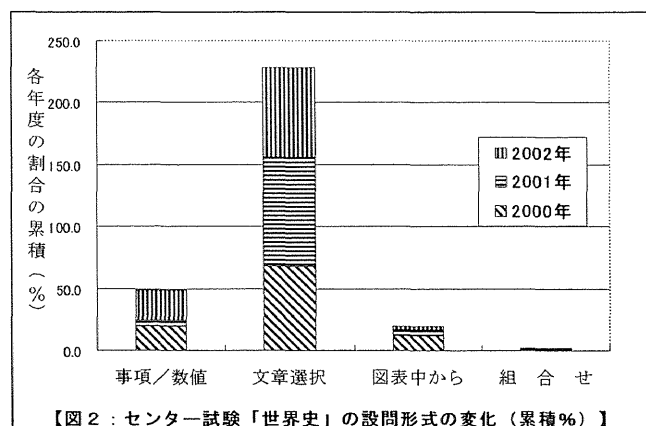
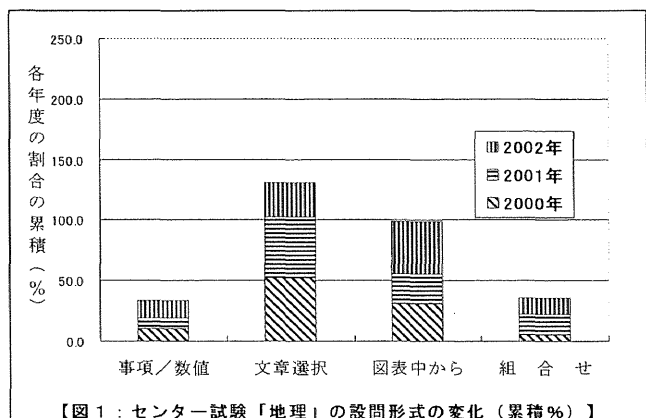
以上の問題意識に立つて本研究は、現行センター試験「世界史」が瑣末な事項の暗記に偏重している実態を「地理」との比較から明らかにした上で、歴史的思考力を培う基礎となる学力の測定を意図した試験問題作成の「指針」を考察し、それに基づいた試験問題試案を作成して実証的に評価を加え、より望ましいセンター試験「世界史」として問題提起することを目的とする。

2 センター試験「世界史」の批判的考察と試験問題のあり方の考察

(1) センター試験「世界史」と「地理」の出題形式・素材の比較

本項では2000, 01, 02年度のセンター試験本試験「世界史B」「地理B」を使って、両者の出題形式（【図1】と【図2】）と素材（【図3】と【図4】）を比較した分析結果を示すが、この傾向は2005年度まで続いている。予備校（河合塾、代ゼミ、駿台・ベネッセのHP）の分析を参考にして、次の①～③の観点を加えて統計処理を行った。①設問の答えを導くために必要な素材のみ取り上げた。②地理の「地形図」と世界史の「史料」はそれぞれ科目固有の素材として同列に扱って比較の対象とし、地理の「地図」項目は地形図以外のものをカウントした。③本来「年表」も世界史固有の素材であるはずだが、後述するように素材扱いされていないため固有の素材から除外した。

【図1】と【図2】から出題形式を比較すると、地理では資料を読み取ったり複数の推測を絡み合わせて正解にいたる形式の設問が多いのに、世界史では単純に文章の正誤を判定する形式（四択が主流。地理では六択以上あり。）に終始していることが分かる。さらに、【図3】と【図4】で素材を比べると、地理では様々な素材がバランスよく配置され、それを元に受験生の実力や判断・推理力等が試されている。このため地理の受験生は世界史よりも解答時間に余裕が無い。

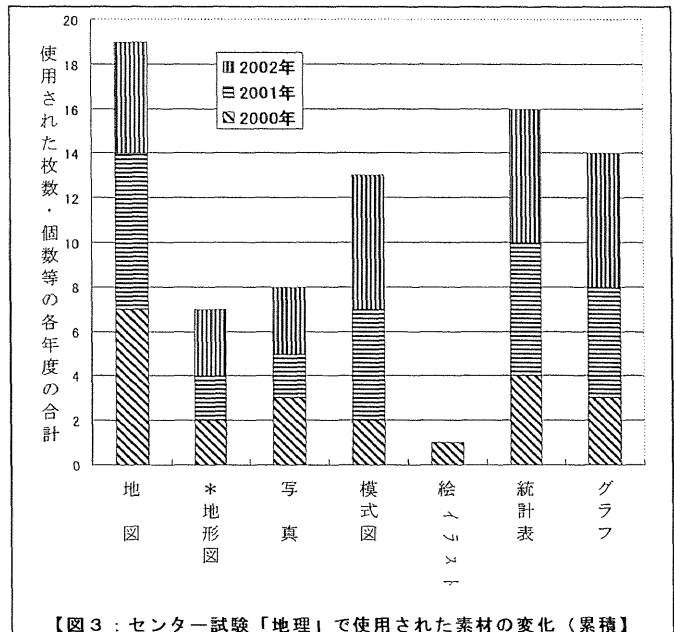


一般にテストの形式は⁽²⁾、長期にわたる少人数対象の評価法として優れる論述式と、膨大な受験生を短期に評価するような大学入試にふさわしい客観式とに大別され、客観式は事項等を記述する再生式とセンター試験で採用されている「問題を構造化して解答を選ばせる」選択式に分けられる。以上の分析結果から、センター試験「地理」では様々な素材を元に考えさせる選択式が機能しているのに対し、素材の極めて少ない「世界史」では本来の選択式が十分に機能せず、「正解を一義的にしやすく単に事項の暗記を問う皮相的な問いに陥りやすい」再生式が主流であることが分かる。

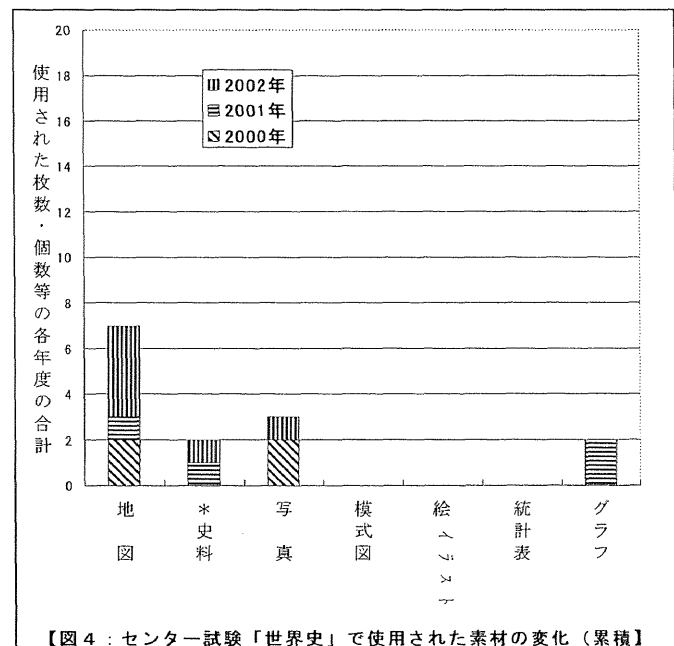
(2) センター試験「世界史」と「地理」を批判する内容の比較

過去に入試制度の批判や観念的な入試問題批判が数多くなされてきたが、センター試験「世界史」の入試問題について具体的な批判とそれに代わる提案がなされた例は極めて少ない。筆者は1998年度の社会科教育にかかわる14の研究団体の研究発表と論文誌を渉猟して256件の論文等进行分析したが、試験に関するものは地理の1例に止まった⁽³⁾。また、共通一次試験開始から1998年度までの期間における、世界史・地理教育関係の研究団体（「日本社会科教育学会」「全国社会科教育学会」「全国歴史教育研究協議会」「歴史教育者協議会」「日本地理教育学会」「全国地理教育研究会」「地理教育研究会」「古今書院『地理』」）のセンター試験に関する論文・発表等を調査したところ、地理のみ有益な資料（後述）を得ることが出来た。世界史は予備校による分析以外資料が無い。この両者の姿勢の違いが試験問題の質を左右していると推察される。

そこで、世界史については筆者の分析から述べる。どの年度の試験も世界史ではほとんど統計資料が見られず、「お飾り」の図や絵が申し訳程度に散見されるが、筆者を含め多くの世界史担



【図3：センター試験「地理」で使用された素材の変化（累積）】



【図4：センター試験「世界史」で使用された素材の変化（累積）】

当者がこの風景を違和感無く受け入れてきたところに本質的な問題が横たわっている。極めて稀な例外は2000年度本試験で、第1問の間4と第3問の間1でグラフや史料の読みとり問題が出題された。しかし、同年度の第4問の間1は「図」の写本とは無関係な単なる文化史の正誤問題であり、問4もラス＝カサスの挿絵図とは関係無く解答出来る。2000年度追試験第2問のマヤの暦図や遺跡の出土品の写真も同様で、こ

のように「お飾り」の図や写真の例は枚挙に暇が無い。ベネッセは『進研ニュースVIEW21特集号平成12年度センター試験徹底分析』で、2000年度本試験に使われたビジュアル素材はリード文の補佐ながら生徒と現場の教員を刺激するとして評価しているが、筆者は設問に反映されない限りの雑音に過ぎず、かえって混乱を招くと考える。蛇足ながら、第2問の間8「シェークスピアとセルバンテスは、自国の暦では共に1616年4月23日に死亡したとされるが、実際には10日間のずれがあった。シェークスピアの作品aとセルバンテスの作品bとの組合せとして正しいものを、次の①～④から一つ選べ。」では結局作品名を答えさせたいようだが、そのことと設問前半部の史実にはどういう因果関係があるのか。悪問の典型である。

要するに、世界史では本来の意味での資料問題がほとんど見られず、また、以前のように年号に即応した出題こそ無いが、筆者の見るところ300個ほどの年号を記憶しておけば圧倒的に有利である。しかし、年号は本来覚えるよりも利用されるものであり、「年表」は地理における「地形図」のように科目の本質にかかわる素材であって暗記の対象ではない。地理では、初見の地形図を使って空間事象を「読み解いて地理的なものの見方や考え方」を問う試験問題が作られているのだから、世界史でも年表を「読み解いて歴史的思考力を問う」作問を工夫すべきであろう。

次に、『河合塾2001マーク式総合問題集世界史B』の「出題傾向と学習対策」欄の文面を紹介したい。そこには、「問題演習に際しては『ウソ』を見破るコツを身につけることだ。センター試験の選択肢の誤りの作り方には、用語の入れ替えによる誤りももちろんあるが、出題者は出来

【表1：世界史の評価基準】

良問	①教科書を逸脱していない（特に事項）。
	②出題意図が明快で、正解を出しやすい。
	③グローバルな視点で、問題が作成されている。
	④単語の知識を問うだけでなく、内容を問うている。
	⑤歴史の理解や思考力を見る問題。
	⑥現代的視点をもった問題である。
悪問	①教科書を逸脱している。一部の教科書にしか記載されていない。
	②出題意図が不明確で、正解が出にくい。
	③主題ミス、あるいは複数解答が可能である。
	④出題形式が複雑すぎる。選択肢が多すぎる。
	⑤単純に知識のみを問うている。
	⑥山川出版社『世界史B用語集』に依存しすぎている。

【表2：地理の評価基準】

良問	①教科書を逸脱していない（特に事項）。
	②出題意図が明快で、正解を出しやすい。
	③新課程の内容を取り込もうとするなど、作問姿勢が意欲的である。
	④用語・地名・統計を安易に問わず、地理的観点から吟味した上で問うている。
	⑤資料利用や比較対照などの手法を使い、論理的な思考力や知識の運用能力を試している。
	⑥現代的視点をもった問題である。
悪問	①教科書を逸脱している。特殊事項、出題者の専門に偏り、他科目の内容に深入りしている。
	②出題意図が曖昧である。
	③主題ミス、内容上の誤り。時事問題に深入りしている。
	④知識の量のみを要求したり、得点が運に左右される問題。吟味無しで統計の上位を答えさせる。
	⑤特定教科書や国勢図会の記述に依存しすぎている。

*【表1、2】は河合塾『2000年度大学入試問題評価分析史料』から抜粋して作成。

るだけ用語ではなく内容の誤りにしたいという傾向がある。自分が出題者だったら、どこに誤りを作るか考えながら問題を解く、すなわち出題者の心理を読むようにすると、自然に誤りのポイントがわかってくる。」とあるが、ご指摘の通りで、残念ながら歴史手思考力よりも読心術が必要とされているようだ。さらに、【表1】と【表2】から、河合塾の設定する世界史と地理の大学入試問題評価基準を比較してみると、地理では知識の質や資料の活用・論理的思考力にまで踏み込んだ評価基準が設定されているのに対し、世界史にはそれに類する言葉が見当たらない。世界史は地理の評価基準の悪問④と⑤の部類に該当するのではなかろうか。

さて、センター試験「地理」を批判する論文は権田雅幸(1988)(1991)⁽⁴⁾を嚆矢とする。権田は、悪問とは実力不十分な者でも偶然に正解してしまうチャンスが多い問題であり、細かい地名等を扱う「難問」を記号選択式にすると「悪問」になりやすいと指摘する。そして、本来多色刷りである地形図を黒一色にして読みとらせる不自然さを指摘し、素材そのものの批判と代案まで提起している。また、赤木祥彦(1999)(2000)⁽⁵⁾は1999年度第4問の設問文（図は彼の著書からの引用）中の誤った表現に対する大学入試センターの回答「このミスは受験生の解答には影響しない。」について、どんなミスでも公表すべきであり、ミスの原因は作題者の専門的知識不足と勉強不足（教科書執筆程度の努力不足）であると批判している。彼はさらに、「写真」の安易な使用や、出題委員の短すぎる任期（2年）と年度代わりの意思疎通の問題、および出題委員の専門分野の片寄り（1999年度は気候学の専門家がいなかったはず。）も批判する。さらに彼らに加えて、日本地理教育学会のセンター試験問題検討委員会は、学会誌に「平成9年度大学入試センター試験－実施結果と試験問題に関する意見・評価」の項目を立てて分析している。

なお、河合塾は『1999年度大学入試問題評価分析史料』で、1999年度の地理A本試験第1問の問1に使われた写真について、従来の旅行番組的知識（たとえば服装だけが判定基準となる。）から抜け出し、設問の選択肢に含まれる土器やくぼみや壁等、自然と生活を関連づける被写体が多く写っており、写真中の道具を矢印で示す試みが初めてなされる等、地域の特色の理解を要求する総合的問題として評価している。世界史が参考にすべき、レベルの高い資料活用例であろう。

(3) センター試験「世界史」のあり方と問題作成の指針

一昔前に地名物産暗記型テストから脱皮したセンター試験「地理」は、枝葉末節の暗記事項を問わないため、受験の世界史に必須の「用語問題集」は無くてもよい。「地理的なものの見方や考え方が身に付き、地図・グラフ・統計等の分析技能を修得すれば十分に対応出来る。世界史でも、歴史的思考力を身につけて資料の分析技能が修得できれば対応できる問題を作れないか。

ただし、歴史的思考力については、戸井田克己(2004)⁽⁶⁾が「歴史的なものの見方や考え方は人文科学特有のイデオロギー等に基づく多面性や多義性を避け難いと指摘しているように、基礎科学的な性格に価値観が入り込みにくい地理とは一線を画する面に注意しなければならない。その戸井田が歴史的思考力の育成に提起している「変化する歴史認識」でさえも一つの歴史観であって、そこにも価値観が内在しているところに世界史の奥深い難しさが潜んでいる。世界史担当者は教科書の背景をなす歴史観も含め、自分自身の抱く歴史観についても「一つの歴史を見る視点」として謙虚に生徒に示す姿勢が肝要である。したがって、高度に抽象性が高く歴史観や価値判断を避けられない内容はセンター試験のような短期的かつ非論述式テストに最もなじみにくいため、高等教育（大学）において論理性を重視した指導を経た上で、長期的スパンにわたる論

述式テストとして実施すべきである、というのが現段階の筆者の結論である。そこで、中等教育や大学入試レベルのテストでは、歴史的思考力を培う基礎となる年表・史料・統計・地図資料等の分析「技能」や「考察力」を測定し、時代区分や文明・民族・ナショナリズム・経済体制の変化といった歴史を構成する本質的な部分の「理解」を測る問題を中心に出題すべきであると考えている。

以上の考察を元に、現行センター試験に代わる「世界史」の問題作成「指針」①～⑤を提示し、この指針を元に作成したセンター試験「世界史」試験問題試案（後期末考査『世界史A』の設問V）と各指針の項目との具体的な対応関係をく　　>内に示す。

- ①枝葉末節な知識や、年号暗記で対応出来る知識を問わない。身につけた知識を思い出して当てはめる問題から、身につけた知識を使って考える問題を作成する。＜設問Vの全問＞
- ②理念型や時代の本質、歴史用語の理解を問う。＜設問Vの間1、2、4、9＞
- ③複数の知識や学力を動員し総合的に考えさせる。＜設問V全体、特に間2＞
- ④年表・統計・史料・地図等の資料を判読させる。＜設問Vの全問＞
- ⑤「知識の質」を見極め、「知識の身につけ方」を確認する。＜今回は該当無し。今後、史料批判や調査手順、表現方法等に関する問題を作成していきたい。＞

3 センター試験「世界史」試験問題試案の実証的評価

(1) 試験問題試案の実施方法

試験問題試案は試行テストとして第2学年の「世界史A」1単位の後期末考査（ブリテスト）に含めて実施した。後期末考査は二つの部分に分かれ、設問I～IV（これ

【表3：試行テストの実施】

	ブリテスト	ポストテスト
実施日	2002年3月5日	2002年9月10日
実施時間	学年末考査として実施 60分（7シート含まず）	授業時間内で実施 45分（7シート含む）
実施人数	72名	70名
有効回答	両方を受けた生徒70名	

以降「従来型」と表記。）は同僚が作成した一般的な再生式の記述完成型テストで、本論考で批判してきたセンター試験と本質的に同じタイプのものであると考えている。もう一つは試験問題試案の設問V（これ以降「試行テスト」と表記。）で、試験範囲は「帝国主義の成立、アフリカ・アジアの分割、アジアの変革、第一次世界大戦、ヴェルサイユ体制」（使用教科書は山川出版社『要説世界史』）である。テストの対象は筆者の勤務する典型的な「地方の進学校（普通科）」の70名の生徒で、【表3】にあるように半年後同じ生徒（第3学年に進級）に同じテストを繰り返した（ポストテスト）が、その間対象生徒は世界史の授業を受けていない。ポストテストは「地理B」を担当していた筆者が夏休み直後抜き打ち的に実施したもので、生徒はかなり戸惑っていた。

(2) 試験問題試案の結果と考察

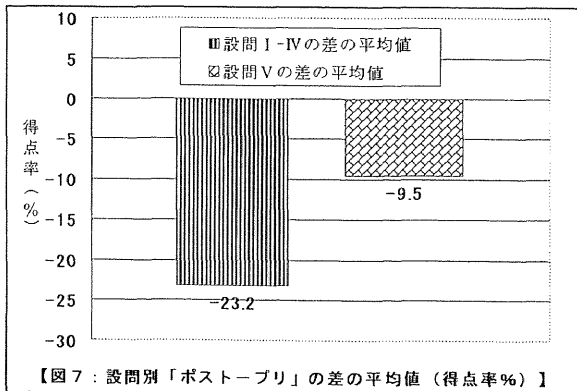
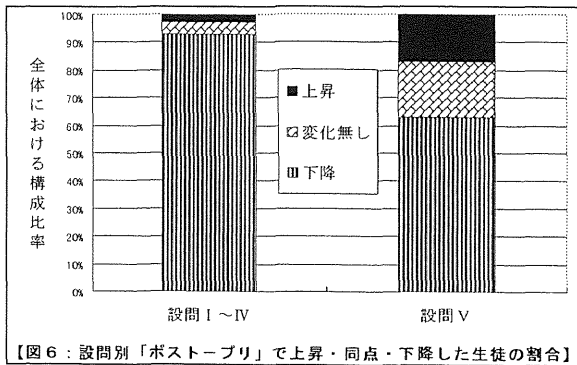
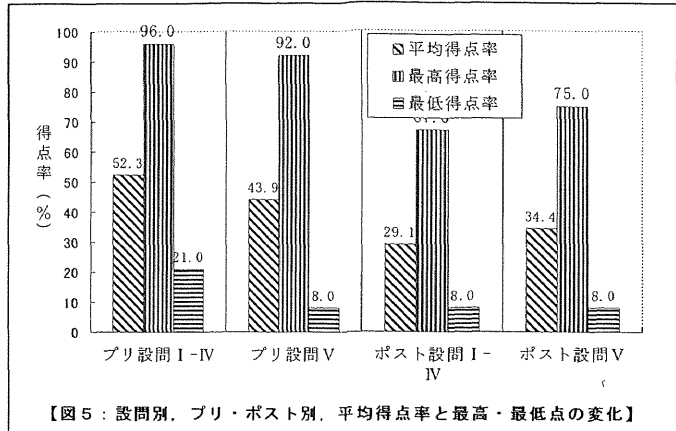
【図5】から、従来型と試行テストのブリテストとポストテストの平均得点率と最高・最低得点率を比較してみると、①従来型の平均得点率は試行テストよりも高かったがポストテストではほぼ半減し、試行テストは2割減に止まった。②従来型と試行テストの最高得点率に大きな差はなかったが、ポストテストではそれぞれ3割減と2割減で、やや試行テストの方が高かった。③従来型の最低得点率は試行テストに比べてかなり高かったがポストテストでは激減し、試行テストは低い得点率のままだった。以上、従来型は記述式で試行テストは記号選択式であることを考慮しても、従来型テストの定着率が低いことが分かる。

次に【図6】で、生徒一人一人について「ポストープリ」の得点率の増減を調べて全体に占めるその割合を見たところ、従来型で上昇した生徒は3人なのに対し試行テストでは14人にもものぼった。また、従来型では9割を越す生徒の成績が下がったのに対し、試行テストではそれが6割ほどに止まり、逆に4割近くの生徒が同点か上昇している。

また、【図7】から全体的に従来型の方が得点率の減少が著しいことが分かる。従来型で上昇した3人はともにプリテストで最低得点率に近い生徒で、内訳は26→39%、29→32%、30→31%であり、大幅に下降した生徒は高得点率者ほど多く上位3名の内訳は94→36%、76→24%、77→26%であった。一方、試行テストで上昇した生徒は必ずしも最低得点率者ではなく、上位3人の内訳は33→58%、33→58%、50→75%であり、大幅に下降した生徒は高得点率者に限らず、上位3人の内訳は92→33%、67→25%、67→25%であった。これを【図8】と【図9】で生徒一人一人のプリ・ポスト得点率について、「ポストープリ」の得点率の差の順に並べ替えて、両者の累乗近似曲線を参考に比較してみると、従来型ではプリ

テストの低得点率者から高得点率者に向かうほどポストテストでの下降の幅が大きく、かつ上昇した生徒は下位者に限られている。これに対し、試行テストでは従来型に見られるような傾向が弱く、必ずしもプリテストの成績の高低にポストテストの成績が対応せず、かつ上昇した生徒は下位者よりも平均点近くの生徒に多いことが分かる。これは【図10】と【図11】の相関図において、プリとポストの相関は従来型に比べて試行テストの方が低いこととして確認出来る。

以上の分析結果に見られる従来型と試行テストの「プリーポスト」間の変化の相違は、それぞれが測定している学力の違いを反映しているものと考えられる。すなわち従来型は主として、相互に関連が薄くて一義的な「知識」の記憶量を測定しているため、覚えた直後の得点率が高いが

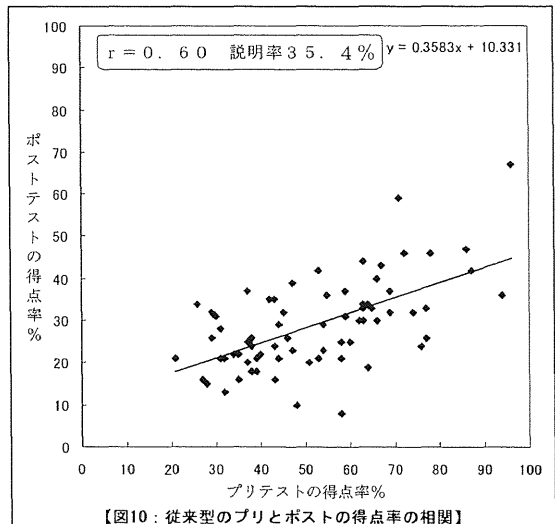
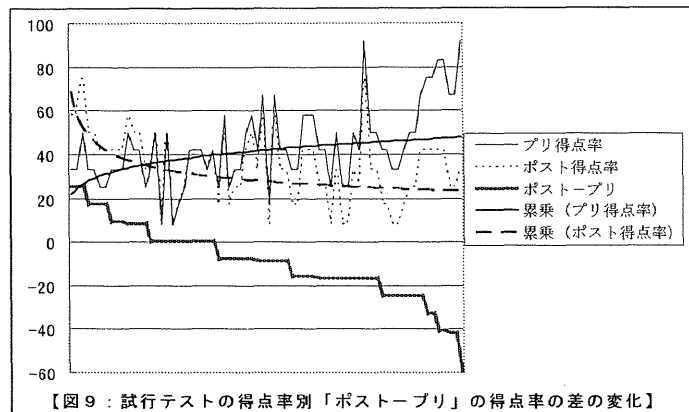
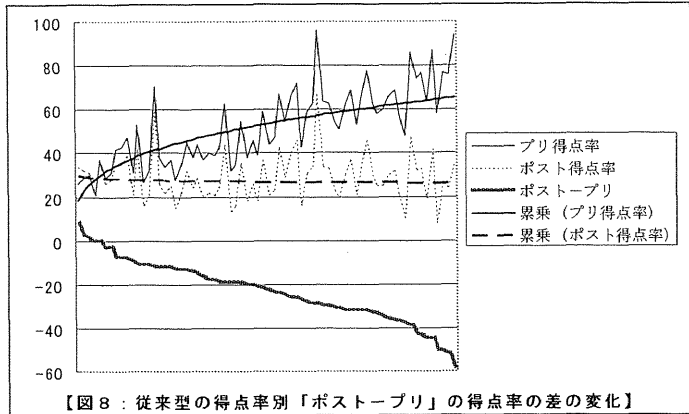


忘れやすくその定着度は低い、試行テストは「知識」を相互に関連させながら正解に至る総合的な学力を測定しているため、一旦身につけた学力の定着度が高いと考えられる。また、試行テストではポストテストの方が得点率の高い生徒が多く見られるが、これは試行テストで測定した学力が世界史に固有のものではなく応用性や転移性に富むため、地理や他教科の授業を通してそれらの学力を身につけたか、あるいは授業以外に何らかの媒体を通して獲得した学力が反映されている可能性が高い。

このように試行テストで測定した学力は大学に入ってしまうと失われる学力ではなく、高等教育につながる学力であると期待出来る。前者の学力は、たと

えば従来型の設問Ⅰのように、抽象度の高い用語である「資本主義」経済を空欄補充の形で一義的に当てはめたり、帝国主義列強6カ国の国名を「植民地の広さ」と「遅れた政治的統一」といった言葉による識別に即応して記述したり、あるいは第一次大戦の年号をそのまま答えれば正解にいたるといった、「再生式」テストが陥りやすい、理解や洞察に乏しい単なる記憶としての「知識」である。これに対し後者の学力は、前者のたとえの部分で比較してみると、試行テストの設問Ⅴの問1や問3のように年号や国名をストレートに問うのではなく、国名や年代・時代背景をあら

かじめ設問内容に明示した上で、資本主義経済の時代的变化を具体的に示す「工業生産力の推移」や、各国でその広さにそれぞれ特色ある差が見られた「植民地面積と本国面積の比較」といった帝国主義列強についての具体的な「資料」から列強を識別させるような、抽象度の高い用語の「理解力」や、統計資料を「判読」し複数の「考察」を組み合わせる「総合的」に判断する学



力、すなわち、前節の問題作成「指針」に示した5つの観点（身につけた知識を使って考える力、本質的概念を理解する力、総合的に考察する力、資料を判読する力、自ら学ぶ力。）に基づく学力である。この学力は高等教育において、歴史学の分野に止まらず、自ら課題を見つけて仮説を設定し情報を収集・分析・考察して結論に至る研究過程に必ずや寄与するものとする。そして、センター試験が後者の学力を測定するようになれば、年表や資料等が「暗記」の対象から「考察」の対象に変わり、生徒はそれらを使って

歴史的なものの見方や考え方の基礎を学び、その上で世界史を通して歴史的思考力を培う学習の意義を認識できるようになるに違いない。

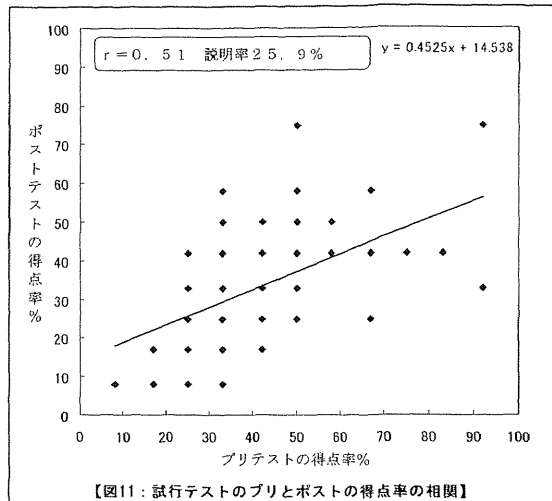
最後に、以上述べてきた二つの異なった学力の測定に対し生徒はどのような反応を示したか、プリテストとポストテストを通して自由記述の形式で行った任意のアンケート結果を紹介したい。

「従来型は中学時代からやり慣れた問題で、覚えれば点が取れる感じ。試行テストの方は時代背景を理解し、覚えていることを元に考えて解くので難しかった。」「従来型は知っている知識を入れるだけ。試行テストは総合的な力が問われ、グラフを読み取る能力が必要だが、地理で鍛えられたから暗記の問題よりも点が取れそう。」「試行テストは丸暗記では済まないの、よく時代の流れを理解するために歴史を考える授業に身が入ると思う。」「私はグラフを見て考える方が覚えるより好き。ただ覚えたことは忘れるから。これからっていうか、私たちは何かを見てそこからデータを取り出して処理する力が必要なので、世界史でもこういう勉強は大切だと思う。」

4 本研究のまとめと今後の課題

センター試験は資格試験化するといわれながら、世界史では差をつける必要性から弁別性を優先し、枝葉末節な知識を問い、ミスを誘発しやすい問題が意図的に作られてきた。そのため受験生は歴史の本質的な部分の学習を軽視し、卒業後ほとんど忘れてしまう細かな知識を短期間に出来るだけ詰め込む学習に奔走しがちであった。そして教師は「世界史を教えようとすれば入試から乖離し、入試を重視すると世界史から遠ざかる。」という二律背反的なストレスに苛まれてきた。

この現状を打破するため、本論考は選択式の形式をとるセンター試験「世界史」が本質的には再生式タイプで、枝葉末節の「知識」の暗記に偏った出題となっている実態を明らかにし、これに対して、歴史的思考力を培う基礎となり長期にわたって持続される学力を測る試験問題のあり方（「指針」）を考察した。そして、これに基づきセンター試験改正試案である「試行テスト」を作成し、これを高校生に実施した結果、従来の再生式テストに比べて試行テストで測った学力が長期にわたって維持されやすいことを実証した。今後さらに、「指針」⑤の具体化を含む新たな試行テストを作成し、実証による分析を繰り返して具体的な提案を続けていきたい。



【注】

- (1) 拙稿(1995)「ナチズム理解を深めるシミュレーション教材の開発—高等学校世界史における『アイヒマン実験』の導入—」(『筑波社会科学研究第14号』筑波大学社会科教育学会)でナチズムの権威主義体制を取り上げ、拙稿(2000)「歴史教育におけるシミュレーション教材の活用とその効果に関する実証的考察」(『シミュレーション&ゲーミング』10(2))では、アメリカ西部開拓時代の入植シミュレーションの効果を実証した。
- (2) 本論考全体における試験問題に関する考察や「世界史」試験問題作成の「指針」の作成にあたっては以下の文献を参照した。ただし、本文中に引用文献名を明記した予備校の文献については省略する。
- 池田央(1992)『テストの科学』日本文化科学社
- 池田央(1980)『新しいテスト問題の作成法』第一法規出版
- 大野木裕明(1994)『テストの心理学』ナカニシヤ出版
- 北俊夫(2004)『社会科の思考を鍛える—自作のヒント—』明治図書
- 高野尚好・梶田敦一(1978)『現代教育評価講座3社会』第一法規出版
- 澁澤文隆編(1997)『中学校社会科テスト問題の改革(上巻, 下巻)』明治図書
- 澁澤文隆編(1994)『新高校地理授業の工夫とアイデア』古今書院
- 明治図書編(2004)『社会科教育7月号 No.541 特集:授業に組み込む“テストで勉強術”秘策30』明治図書。
- 明治図書編(2002)『社会科教育8月号 No.515 特集:学力作りの小テスト・作問ヒント』明治図書。
- (3) 調査した論文誌等は以下のとおりである。*1998年度社会科教育学全国大会(広島)発表資料『日本・全国社会科教育学会'98.10.10~11』。*日本社会科教育学会『社会科教育研究No.80, No.81』および全国社会科教育学会『社会科研究第49号, 第50号記念論叢』。*歴史教育者協議会『歴史地理教育98.4.~99.3』。*全国歴史教育研究協議会『全歴研紀要第35集』および『全国歴史教育研究協議会第39回研究大会沖縄大会研究報告』。*日本地理教育学会『新地理第46巻2号~4号』。*地理教育研究会『第37回広島大会要項』および『地理教育27号』『地理教育研究会報340-342号』。*全国地理教育研究会『地理の広場第98号, 第99号』*古今書院『地理'98.43巻4号~'99.43巻3号』。*日本公民教育学会『日本公民教育学会第9回全国研究大会研究発表要録』および『公民教育研究Vol.6』。*公民科・社会科教育全国協議会『公社全協紀要第35号』および『公社全協研究報告1998年度第52回総会・研究大会, 公民科・社会科教育関東協議会第49回総会・研究大会』。*全国高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会『全倫研紀要第35集』。*経済学教育学会『経済学教育第18号』および『経済学教育学会第14回全国大会』。*全国民主主義教育研究会『未来を開く教育'98, 112号~115号』。*日本生活教育連盟『生活教育No.593~No.604』。なお、地理の例は、丸山恒夫(1998)「思考力・想像力を高める地理教育について—問題作成と評価を中心に—」(『新地理』第46巻第3号, 日本地理教育学会)
- (4) 権田雅幸(1988)「大学入試における『地理』の現状」(『地理』第33巻第4号, 古今書院)。地形図の批判は、権田(1991)「大学入試問題『地理』を斬る」(『地理』第36巻第4号, 古今書院)。
- (5) 赤木祥彦(1999)「不適切な問題を指摘する大学入試センター試験「地理」問題をめぐって」(『地理』44巻11号, 古今書院)。赤木(2000)「間違った試験問題を生む背景」(『地理』45巻6号, 古今書院)。
- 佐藤裕治(1999)「大学入試問題と略地図」(『地理』44巻3号, 古今書院)や、新堀毅, 井川一実(2000)「最近のセンター試験をどう考えるか」(『地理』45巻6号, 古今書院)も参考になったが割愛した。
- (6) 戸井田克己(2003)「歴史的思考力の基礎概念としての地理的見方・考え方—世界史前近代の認識形成を中心に—」(『社会科教育研究』No.91, 日本社会科教育学会)

後期本考査『世界史A』

1. 次の文の（ ）の中に族群より適切な語をいれ、下線部の問にも答えなさい。

19世紀なかばになると、ヨーロッパ諸国の多くが（1）経済を確立し、第2次（2）といわれる技術革新の時代に入った。工業の発展には巨大な設備投資と、商品の大量生産が必要のため、問1. 企業の集中独占がうながされ、また、銀行資本と結びついた（3）の形成が進められた。その結果、新資源や農産物の供給地、商品の市場などとして（4）の重要性が高まり、1870年代以後、（1）経済の未発達なアフリカや太平洋諸島は、（4）として欧米先進諸国に分割され、また、中国も経済的に分割されたりした。このような先進（1）諸国の対外政策を帝国主義とよんでいる。帝国主義の発展は、列強のあいだでも均等ではなかった。問2. すでに（4）を持つ国々に対して、問3. 遅れて統一国家となった国々は、（4）の再分割を求めて対抗した。この帝国主義国相互の争いが、問4. 第一次世界大戦である。

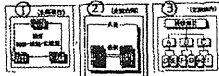
国群……独占資本 社会主義 植民地 産業革命 資本主義 独立革命

問1. 企業の集中独占のありかを示す右図の

名称を3つ答えよ。

問2. 問3. 主な国名をそれぞれ、3つ答えよ。

問4. 何年から何年までか、年代を答えよ。



II. 次のアフリカ分割についての地図上のA～Iに関する設問に答えなさい。

（1）Aについて、（Eは除く）

① 1869年にスエズ運河を完成させたフランス人は誰か。

② 1881年のイギリスの侵略に対する反乱を何と言うか。

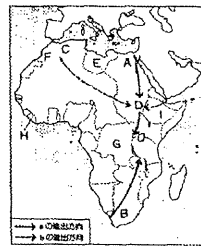
（2）Bについて、

① この地への侵略の契機をつくったケープ植民地首相は誰か。

② 1899～1902年の南ア戦争で、イギリスによって征服された2つの国名を答えよ。

③ ②の国々を継続したオランダ移民の名称を答えよ。

（3）1830年にフランスに征服された、Cの地域の名を答えよ。



本が得た半島を返還させた。（①この日本に領土返還を要求した事件名、②この時返還した半島名）を答えよ。

問4. ①北清事変を起こし、北京に攻めこんだ排外的宗教結社は何か。②この排外運動のスローガンを漢字4文字で答えよ。

問5. 孫文（孫中山）の革命の理念を三民主義というが、（①）の独立、（②）の伸張、（③）の安定をめざしている。（①）～（③）に適切な語を答えよ。

IV. 次の文の（ ）のなかに、右下の国際関係図を参考にして適語を入れ、下線部の設問にも答えなさい。

ドイツでは（1）が積極的な外交政策を進め、（2）帝国から鉄道の敷設権を手に入れた問1. 3B政策を推し進めて、イギリスの問2. 3C政策に対抗した。ドイツの動きに恐れをいだいたイギリスは「光榮ある孤立」を遂げ、1904年（3）を成立させ、日露戦争後の1907年には（4）を結んだ。こうしてイギリスなどの（5）と、ドイツなどを中心とした（6）との対立が強まった。（7）半島では、問3. ①セルビア人・ブルガリア人などが、（2）帝国の支配からのがれようとする民族運動を展開しており、これを支援し（7）への進出をせよロシアと、②これに反対するドイツ・オーストリアとの対立が激しくなった。（8）年6月、問4. オーストリアの皇太子夫妻がセルビアの一青年に暗殺されると言う事件を契機に、わずか1週間後のあいだに各国は、連合国側と同盟国側に分かれて戦争に突入し、この（7）の1事件は世界的な規模に広がる、第一次世界大戦に発展した。

戦争が長期化するなかで問5. ドイツは、中立国の商船をも含む無制限潜水艦攻撃を開始したことで、アメリカが（9）年連合国側に加わった。一方、ロシアでは（9）年に革命が起こり、問6. 皇帝ニコライ2世が退位し、武装蜂起したボリシェヴィキ（のちのロシア共産党）の指導者（10）が社会主義政権を樹立した。

問1. 3Bの頭文字に集約された、都市名を答えよ。

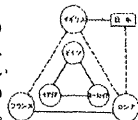
問2. 3Cの頭文字に集約された、都市名を答えよ。

問3. ①との広範な民族主義運動を何と言うのか答えよ。

問4. この事件名を何と云うのか答えよ。

問5. このことにより貨客船が撃沈された事件名を答えよ。

問6. この皇帝の退位で崩壊した王朝名を答えよ。



（4）イギリス（→印）とフランス（→印）が、1898年にDで衝突したが、その地名を答えよ。

（5）1905年と1911年の2度にわたって、ドイツはFをめぐるフランスの支配権に挑戦したが、この事件を何と云うか。

（6）スタンリーによる探検を契機として植民地化されたGの名称を、支配した国と合わせて答えよ。

（7）列強の提携から独立を守ったHとIの国名を答えよ。

III. 次の年表、写真、文を見て、後の設問に答えなさい。

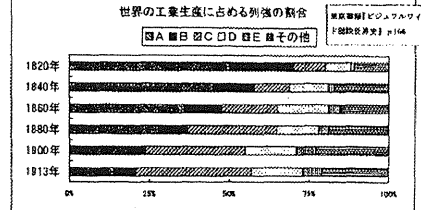
1884年	清仏戦争
	甲申事変
1894年	（1）農民戦争
	（2）戦争（-95年）
1898年	戊戌の政変
1900年	北清事変（-01年）
1904年	（3）戦争（-05年）
1905年	中国同盟会結成
	第2次日韓協約
1910年	（4）併合
1911年	（5）革命
1912年	中華民国成立



- A. 東京で結成された中国同盟会の総理に就任し、中国革命を指導した。
 B. 韓日議の金玉均たちがソウルで起こした甲申事変を清の援軍をえて、鎮圧した。
 C. 日本の初代首相となり、第2次日韓協約でつくられた韓国統監府の初代統監に。
 D. 「（6）自強運動」を導き、皇帝を幽閉する戊戌の政変を起こした。
 E. （2）の議和会議（下関会議）に清の全権として出席した。
 F. 革命則と取りつて、清朝最後の皇帝を退位させたあと、中華民国の大統領に就任。
 問1. 上のA～Fの文は誰のことか、写真から選び答えよ。
 問2. 上の年表と文の（1）～（6）に該当する語句を下から選び答えよ。
 興中 甲午 事変 義和 同志 韓日 日清 日露
 問3. 南下の機会をねらうロシアは、フランス・ドイツをきそって1895年、日

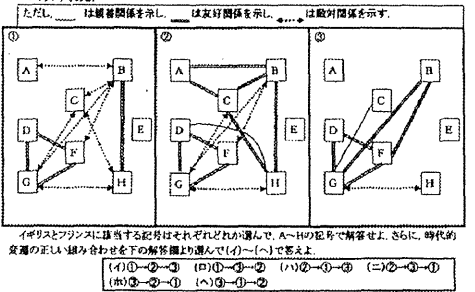
V. 以下の問いに答えよ。

問1. 次の図はナポレオンの敗北から第一次世界大戦直前までの、帝国主義列強の工業生産力の推移を示している。凡例にあてはめられた列強には、フランス、アメリカ合衆国、イギリス、ロシア、ドイツのいずれかが入る。アメリカ合衆国とドイツに該当する組みをそれぞれ番号1と2のものを添え。



アメリカ合衆国	A	A	B	B	C	C	D
ドイツ	B	D	A	E	D	A	B

問2. 次の①②③の模式図は第一次世界大戦前の帝国主義列強間の関係（19世紀後半のビスマルク外交の関係、19世紀末の関係、20世紀初頭の第一次大戦直前の関係）を示している。模式図中のA～Hの記号は列強諸国（ドイツ、フランス、アメリカ合衆国、イギリス、ロシア、日本、オーストリア）である。



ただし、……は親善関係を示し、……は友好関係を示し、……は敵対関係を示す。
 イギリスとフランスに該当する記号はそれぞれどれか選んで、A～Hの記号で解答せよ。さらに、時代的変遷の正しい組み合わせを下の解答欄より選んで（イ）～（ロ）で答えよ。
 (イ) ①-②-③ (ロ) ①-③-② (ハ) ②-③-① (ニ) ②-③-①
 (ホ) ③-②-① (ヘ) ③-①-②

